فصلية اللسان المبين(بحوث فی الأدب العربی)
(علمية محكّمة)
السنة الرابعة، المسلسل الجديد، العدد العاشر، شتاء ١٣٩١، ص ١٦٠-١٨١

تدريس القصّة القصيرة لمتعلّمی العربية من الناطقين بغيرها*
فی ضوء المدخل الاتّصالی

نرگس گنجی
أستاذة مساعدة بجامعة إصفهان
مريم جلائی
طالبة الدكتوراه بجامعة إصفهان
محمد رضا ابن الرسول
أستاذ مساعد بجامعة إصفهان

الملخص
المذهب الاتّصالی من أحدث المذاهب وأكثرها فائدةً فی مسار تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها. إنه ظهر فی أروبا بداية عام ١٩٨٠م هادفاً تمكين المتعلّمين من إيجاد اتصال ناجح بالناطقين الأصليين للغة المراد تعلّمها، وذلک بتزويدهم بالكفاءتَين اللغوية والاتصاليّة معاً. ونظراً إلى أن المذهب يؤكد على اختيار نصوص أصيلة فی قاعات الدرس فللأدب بأجناسه الأربعة (الشعر، القصة القصيرة، الرواية، والمسرحية) أهمية ملحوظة فی تحقّق ما يتوخّاه المنهج الاتصالی من أهداف تعليمية.
من هذا المنطلق، يقصد هذا البحث إلى استثمار الرؤى اللسانية لهذا المدخل فی تدريس القصة القصيرة لدارسی العربية من الناطقين بغيرها. إذن، يبدأ بعرض تاريخی موجز للمدخل الاتصالی، وينتقل ـ من ثمَّ ـ إلى أهم ملامحه وخصائصه. ثم ينطوی البحث على نموذج تطبيقی لتعليم القصة القصيرة العربية مع تدريبات وأنشطة لغوية تهدف تحقيق الهدف النهائی للنظرية الاتصالية وهو القدرة على الاتصال بمتحدثی العربية الأصليين.

الكلمات الدليلية
تعليم اللغات الأجنبية، العربية لغير الناطقين بها، النظرية الاتصالية، القصة القصيرة.

---

* - تاريخ الوصول: ١٣٩٠/١٠/٠٦ تاريخ القبول: ١٣٩١/١٠/١٠
عنوان بريدالكاتب الإلكترونی: **nargesganji@yahoo.com**

١ـ المقدمه

انطلاقاً من أهمية اللغة العربية ومكانتها العالمية والإقلمية والدينية، فيهتمُّ بتعليمها وتعلّمها عددٌ لا يستهان به من الناطقين باللغات الأخرى ولاسيّما الإيرانيون إذ إنه بالإضافة إلى كونها لغة الديانة الإسلامية؛ فهناک علاقة وطيدة بين اللغتين الفارسية والعربية، والعالم العربی والشعب الإيرانی وتلک راجعة إلی تقاربهم الجغرافی، والتاريخی، والثقافی، والدينی الذی زاد من اهتمام الإيرانيين بتعليم العربية وتعلّمها اهتماماً جلياً.

لكن إذا وقفنا وقفةً تقويميةً فی كفاءتهم اللغوية (Linguistic Competence) وكفاءتهم الاتصالية (Communicative Competence) ـ كتابةً وشفهياً ـ نجد أكثرهم يعانون من قصور واضح فی إيجاد الاتصال الجيد عند المواقف التواصلية التی يتعرّضون لها؛ بعبارة أوضح يجری تعلّم هذه اللغة ـ مما يؤسف عليه ـ فی ظروف غير مؤاتية للنجاح (يُنظر: پاكيزه خو، ١٣٨١ هـ ش وجلائی، ١٣٨٥ هـش ومتقی زاده وآخرون، ١٣٨٩ هـ.ش). ولا نشک فی أنه تكمن وراءه أسباب عدة منها نفسية، ومنهجية، وتربوية، و... لكن للمواد الدراسية أهمية لا تنكر فی تطوير الأهداف التعليمية فی مختلف المعارف عامةً وتعليم لغة أجنبية خاصةً.

علی سبيل المثال أنه قد أثبتت دراسة عبدالخالق الضبيانی ودراسة وفاء سليم أن قصور مستوی الدارسين فی مهارات اللغة يرجع إلی عدم ارتباط المحتوی الدراسی باحتياجات هؤلاء الدارسين؛ ومن ثمَّ عدم رضاهم بهذا المحتوی المقدَّم لهم؛ لأنه لا يلبّی احتياجاتهم اللغوية، وغير مؤثر فی تنمية مهاراتهم اللغوية التی تشبع تلک الحاجات (يُنظر: إبراهيم، ٢٠٠٩ م: ٥٤ وسليم، ١٩٨٩ م: ٢).

إذن، إذا أخذنا فی اعتبارنا ضعفَ المتعلّمين فی الاتصال بأبناء العرب والأهمية التی تحظی بها النصوص الأدبية فی المدخل الاتصالی لا لمجرد تعريف الطلاب بمعلومات أدبية وتزويدهم بكفاءة أدبية فحسب وإنما كأداة لتقوية قدرتهم اللغوية والاتصالية فيبدو أن تدريس الأدب العربی المعاصر اتصالياً أداةٌ مجديةٌ تفيدنا فی التغلّب علی بعض أوجه القصور ومكامن الضعف الموجودة فی تعليم العربية وتعلّمها. حيث إن الأدب مادة أصيلة ذات اعتبار بالغ فی قاعات اللغة (يُنظر: كلی وسلاتر/ Collie and Slater، 1988 م: ٣، لازار، ١٣٨٠ هـش: ٣٢، قوسن / Ghosn، 2002 م: ١٧٣) وللأدب ـ فی رأی مكای ـ طاقةٌ كبيرةٌ للمساهمة فی تزويد الدارسين بمعرفة قوانين الاستخدام اللغوی (usage) واستخدام تلک القوانين (use) بشكل فعّال؛ لأن الأدب يعرض اللغة فی سياق تُعرف فيه معالم الوضع اللغوی ويتضح معه تأثير العلاقات بين أجزاء الكلام، كما أن الأدب أداة مثالية لتحسين الوعی بالاستخدام اللغوی (يُنظر: مكای، ١٩٨٧م: ١٩١-١٩٢).

من هذا المنطلق، فتقترح الدراسة الحالية المذهب الاتصالى (أو التواصلى) لتدريس الأدب العربى المعاصر والقصة القصيرة نموذجاً لطلاب العربية الأجانب ومنهم الطلاب الإيرانيون بحيث يزوّدهم بمقدرة لغوية واتصالية مرضية إضافةً على المقدرة الأدبية.

وأما القصة القصيرة فاخترناها؛ لأنها تتسّم بصفات تنفرد بها وتتميز عن الأخرى من الأجناس الأدبية (الشعر، والرواية، والمسرحية) وتجعلها من أنسب النصوص التعليمية وأحبّها؛ باللغة الأم كانت أم اللغة الأجنبية؛ وهذه الصفات يمكننا اختصارها فى كمالها من حيث العناصر والمقومات الفنّية رغم حجمها الصغير (يُنظر: هيشمانقلو/ Hişmanoğlu، 2005 م: ٦١-٦٢). هذا وتدريس القصة القصيرة يعرّف الدارسين على البناء الفنى والأدبى للقصص ويؤدى إلى بناء الكفاية الأدبية لديهم كما يُكسبهم المزيد من المعرفة اللغوية. كما أن القصة أقرب الفنون الأدبية إلى التعبير عن الحياة والإنسان إذ إنها تختار جانباً أو جوانب من الحياة وتحاول معالجتها بتنسيق بين الجزئيات المختلفة التى يؤدى عرضها إلى إثارة اهتمام القراء ومتعتهم. ودفعتنا هذه العوامل إلى اختيار القصة كمادةٍ مرغوبة فى تدريسها بموجب المدخل الاتصالى.

٢ـ سؤال الدراسة

فى ضوء مشكلة الدراسة حاول البحث الإجابة على السؤال التالى:

كيف يمكن تدريس القصة القصيرة العربية لغير الناطقين بها فى ضوء المدخل الاتصالى؟

٣ـ أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى إمكانية تطبيق المدخل الاتصالى فى تدريس القصة القصيرة لمتعلّمى العربية الأجانب كمصدر لتنمية كفاءتهم اللغوية والاتصالية.

٤ـ أهمية الدراسة

هذا البحث يعد جديداً ومميزاً ؛ لأنه دراسة تطبيقية عملية يهتم بتفاصيل تعليم القصة القصيرة لمتعلمى العربية الأجانب فى ضوء واحد من أحدث المناهج اللغوية.

٥ـ منهج الدراسة

اتّبعنا منهجاً وصفياً فى جمع المادة العلمية من المراجع التى تعرضت للمدخل الاتصالى فى تعليم اللغات. ثم حاولنا إعداد قصة قصيرة لتدريسها لطلاب العربية الناطقين بغيرها فى ضوء المدخل الاتصالى

٦ـ خلفية الدراسة

من أبرز الدراسات العربية التى تناولت المدخل الاتصالى وتدريس القصة القصيرة وأفادت البحث الحالى ما يلى؛

*دراسة وليد أحمد العناتى (٢٠٠٩)

عنوان الدراسة: رؤى لسانية فى تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية

تهدف هذه الدراسة إلى تدريس القصة لدارسى العربية بوصفها لغةً أجنبيةً على أساس نحو النص وتحليل الخطاب.

*دراسة هداية هداية إبراهيم (٢٠٠٩)

عنوان الدراسة: تحليل الحاجات اللغوية فى مواقف الاتصال اللغوى لدى دارسى اللغة العربية الناطقين بغيرها

إن هذه الدراسة عنيت بتحليل الحاجات اللغوية فى مواقف الاتصال اللغوى لدى دارسى اللغة العربية غير الناطقين بها، وهدفت تحديد الحاجات اللغوية لعيّنة البحث فى مواقف الاتصال المختلفة.

*دراسة محمد حسين أحمد الخلف (٢٠٠٩)

عنوان الدراسة: دراسة مقارنة بين البرنامج اللغوى والبرنامج الاتصالى فى تعليم اللغة الهدف

نظراً إلى تعدّد البرامج التى تُستخدم فى تعليم اللغات الأجنبية هدف الباحث من هذه الدراسة الوقوف على مدى فعالية البرنامج البنيوى والبرنامج الاتصالى فى تعليم اللغة وإبراز إيجابيات وسلبيات كل برنامج بغية الاستفادة منها فى العملية التعليمية.

*دراسة شادى نزيه الحيوك (٢٠٠٧)

عنوان الدراسة: إعداد اختبارات مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها فى ضوء المدخل الاتصالى

نظراً إلى مشكلة إخفاق طرق الاختبارات المعتمدة فى قياس كفاية الدارسين فى مواقف الاتصال اللغوى على الصعيد الشفوى والكتابى قام الباحث بتصميم اختبارات لتحديد مستوى طلاب العربية الناطقين بغيرها فى ضوء المدخل الاتصالى.

كما لاحظنا عدداً من الدراسات العربية فى مجال المدخل الاتصالى وكذلك تدريس الأدب فى تعليم اللغات يتبيّن لنا أن البحث الراهن ميدان السائرون فيه قليل ورغم أهمية الأدب فى تعليم اللغات وكذلك المدخل الاتصالى لم يحظ بما يستحقه من دراسة واهتمام.

٧ـ المدخل الاتصالى: تاريخه، ملامحه وخصائصه

إن المدخل الاتصالى باعتباره مدخلاً مدروساً علمياً لتعليم اللغة لم يظهر إلا فى العقد السادس من القرن العشرين (١٩٦٠) الذى طرأت تغيّرات على مناهج تعليم اللغات الأجنبية فى بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية. بدأ العلماء البريطانيون يتشككون فى الفرضيات النظرية لتعليم اللغة عن طريق المواقف (Situational Language Teaching) حيث

كان المنهج السائد فى تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية فى بريطانيا، كما بدأ العلماء الأمريكيون يرفضون النظرية اللغوية للطريقة السمعية الشّفوية. «كان هذا إلى حدٍ ما ردّ فعل على أنواع الانتقادات التى وجّهها الأمريكى البارز نعام تشومسكى نحو نظرية اللغة البنيوية فى كتابه الهام «البنى النحوية»(1957) (Syntactic Structuresم). فقد بيّن تشومسكى أن النظريات البنيوية الرسمية السائدة لم تكن قادرة على تفسير الخصيصة الأساسية للغة أى الإبداع واختلاف كل جملة عما سواها.» (ريتشاردرز وروجرز، ١٩٩٠م: ١٢٥)

وأما السبب الثانى الذى أدّى إلى الاعتقاد بأن تعليم اللغة على الطريقة السمعية الشفوية لم تؤت ثمارها كما أشار إليه ريفرز (1964) (Riversم) فى كتابه «عالم النفس ومعلّم اللغة الأجنبية» (the Psychologist and the Foreign Language Teacher) فيرجع إلى «أن المتعلّم لم يكن قادراً على استخدام الأبنية اللغوية فى المواقف الطبيعية وإن كان يجيد الأبنية إجادةً تامةً» (ژرمن، ١٣٨٨هـ ش: ١٠). على هذا المنطلق، رأى العلماء ضرورة التركيز على الكفاية الاتصالية بدلاً من مجرد إجادة الأبنية اللغوية.

إضافةً على الأسباب المشار إليها فى رفض الطريقة السمعية والشفوية وطريقة المواقف، هناك سبب آخر فى استبدال المذهب الاتصالى وذلك ناتج عن الظروف التعليمية المتغيّرة فى أروبا لمذاهب مختلفة فى تعليم اللغات. «فبازدياد الاعتماد المتبادل بين الدول الأروبية نبعت الحاجة إلى جهود أكبر لتعليم الكبار اللغات الرئيسية للسوق الأروبية المشتركة والمجلس الأروبى» (ريتشاردرز وروجرز، ١٩٩٠ م: ١٢٥). فبدأ الخبراء بدراسة إمكانيات تطوير المناهج التقليدية هادفين تلبية حاجات المتعلّمين اللغوية وتعديل المقرّرات الدراسية وفقاً لها، إلى أن أعدَّ اللغوى البريطانى د. أ. ويلكنـز (1972) (D.A.Wilkinsم) دراسةً مبدئيةً اقترح فيها توظيف إمكانيات اللغة التواصلية لتطوير مناهج تعليم اللغة. «وكانت مساهمة ويلكنز تكمن فى تحليل المعانى الاتصالية التى يحتاج إليها دارس اللغة فى الفهم والتعبير. فبدلاً من وصف جوهر اللغة من خلال مفاهيم النحو والمفردات التقليدية، حاول ويلكنز أن يوضّح منظومات المعانى الكامنة وراء الاستخدامات الاتصالية للغة» (المصدر نفسه: ١٢٦).

وفى العام ذاته صاغ اللغوى هايمز (١٩٧٢م) فى مقالة له بعنوان «عن المدخل الاتصالى» (on Communicative Competence) مصطلح «الكفاءة الاتصالية» فى مقابل مصطلح «الكفاية اللغوية» الذى طرحه تشومسكى. وتشير الكفاية الاتصالية «إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معيّن، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية فى عملية التفاعل بين الأفراد»(طعيمة والناقة، ٢٠٠٦ م: ٤٩).

أما المدخل الاتصالى وذلک موضوع بحثنا هذا فيتميّز بسمات فى حقل تعليم اللغات الأجنبية يتمثّل أهمها فى النقاط الآتية:

ـ الإيمان بأن الوظيفة الأساسية للغة هى تحقق الاتصال.

ـ «الاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلاً من الدقّة الشكلية، وتشجيع محاولات الطلاب الاتصالية وإن كانت متعثرة أو خاطئة» (العصيلى، ١۴٢٣م: ٣۵٩).

بعبارة أوضح، إن المدخل الاتصالى يهتم بتدريس القواعد النحوية بطريقة وظيفية وهى تشمل إلغاء الإعراب التقليدى والاكتفاء بالإعراب الوظيفى الذى يفيد المتعلمين فى إنتاج اللغة ـ شفهياً أو كتابياً ـ إنتاجاً خالياً ما أمكن من الأخطاء النحوية.

ـ «الاهتمام بمهارات اللغة الأربع وتنميتها فى وقت واحد وبشكل متكامل، فلا تقدَّم مهارة على غيرها من المهارات إلا لأسباب ظاهرة تخدم العملية الاتصالية» (المصدر نفسه:٣۶٠ وأيضاً يُنظر: ضياء حسينى، ١٣٨۵ هـ ش: ٣٨). وكما نعرف أن سائر المذاهب والمناهج لتعليم اللغات تؤكد على تدريب المتعلّمين على المهارات اللغوية على ترتيب اكتسابها فى اللغة الأم عند الطفل أى: الاستماع، القراءة، المحادثة، وأخيراً تأتى الكتابة.

ـ «الاهتمام بالأنشطة الصفية، وتحويل الفصل الدراسى إلى بيئة اتصالية شبيهة بالبيئة الطبيعية العامة للغة الهدف، وتوجيه الدارسين إلى الاستفادة من الأنشطة خارج الفصل» (العصيلى، ١۴٢٣ م: ٣۶٠). والهدف من مثل هذه الأنشطة هو تشويق الدارسين للمشاركة الفعّالة فى مناقشة النص المقروء من أجل تنمية كفاءتهم اللغوية والاتصالية معاً.

٨ـ تدريس الأدب من منظور المدخل الاتصالى

لتدريس الأدب فى برامج تعليم اللغات الأجنبية فوائد شتى؛ يمكن تلخيصها فى أن توظيف الأدب يلائم مبادئ تدريس اللغة الاتصالى (CLT) ويزوّد المتعلمين بالكفاءة التواصلية التى يتوخاها المدخل الاتصالى من تدريس لغة أجنبية.

إن فان (Van) يحدّد السبل التى تؤدى إلى مسايرةً توظيفً الأدب والمبادئ الأساسية لتدريس اللغة التواصلى وهى كما يلى:

١ ـ ينمّى الأدب المعنى عند الطلبة وهو نتيجة التفاعل والعلاقة الثنائية بينهم وبين النص، والافتراضات الإيدئولوجية الكامنة وراء النص.

٢ـ يُسهِّل التعلّمَ من خلال المشاركة والبهجة اللتين يخلقهما فى نفوسهم. بالإضافة إلى ذلک، أن قراءة الأدب تجعل الدارسين أكثر نشاطاً و تُحسِّن تفكيرهم النقدى.

٣ـ ييسّر الأدب التعلّم بالتركيز على مشاركات فعّالة وأصيلة فى الصف، فيوفّر فرصاً للتدريبات المتمحورة على الطالب والعمل الجماعى.

۴ـ يؤكد تدريس اللغة الاتصالى على دور المتعلمين كمشاركين نشطاء ومستقلين، وبالنظر إلى أن قراءة الأدب تخلق معانى فردية مستقلّة عند كل قارئ وسامع فيتمّ تحقيق هذا الهدف إذ ترجع ميزة الأدب هذه إلى كونه مادةً ذات وجوه تفسيرية متعددة.

۵ـ إن المعلّمين بتحليل الأعمال الأدبية يؤدون دوراً هاماً فى تيسير المقررات الدراسية وتشجيع الدارسين لإبداء وجهات نظرهم (٢٠٠٩ م: ٨-٩).

ويصرّح كاجداسک (Gajdusek) (1988) بأن للأدب ميزتين تجعلانه أداةً مثاليةً لتطوير كفاءة الدارسين التواصلية فى اللغة المراد تعلمها وهما:

١ـ تماسک الأدب الداخلى (Internal coherence): كل سطر فى الأدب ذو علاقة بالسطور الأخرى لخلق تماسک وانسجام لغوى، وهذا بالتحديد هو اكتفاء الأدب الذاتى الذى يجعل الدارس مشاركاً فى التفسير، ومناقشة المعانى وبالتالى منتجاً أحاديث متماسكة المعنى (١٩٨٨م: ٢٣٠). وإن انسجام النصوص الأدبية واتساقه لغوياً ومعنىً ينمّى الأداء اللغوى (Performance) لدى الدارسين لإنتاج اللغة كتابةً وشفهياً بمحاكاة النصوص الأدبية. «كما يفيد الانسجامُ المتعلمَ فى المقدرة على التأويل والتعمق فى إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص وأحداثه» (ابراهيم، ٢٠١٠ م: ٨).

٢ـ التشكيل الواعى (Conscious patterning) للأدب: إن لغة النصوص الأدبية مصمَّمة من أساليب تمتزج فيها الأصوات والمعانى والتراكيب معاً، وتضم نسيجاً من المنطق والعاطفة والتجربة الجسدية. إن اكتشاف هذه الأساليب يجعل القارئ يمتزج بالنص، وهذا هو لبّ كفاءة التواصل التفاعلى (كاجداسک، ١٩٨٨ م: ٢٣١). على أساس ما سبقنا من القول عن تلائم الأدب والمذهب التواصلى، فيبدو أن الأدب العربى المعاصر بأجناسه الأربعة نظراً إلى انسجام لغته مع اللغة العربية المعاصرة مادة مجدية لتدريس اللغة العربية بموجب الطريقة التواصلية وله إمكانيات ملحوظة لتمكين متعلّميها الأجانب من الكفاءة اللغوية والاتصالية معاً وبالتالى نجاح تعلّمها كلغة أجنبية نجاحاً بالغاً.

٩ـ النموذج التطبيقى

هناک ثلاث طرائق شائعة لتدريس الأدب العربى بما فيه القصة القصيرة فى الجامعات الإيرانية وهى نفس الطرائق المستخدمة فى المدارس والجامعات العربية؛ فالأولى الطريقة الإلقائية الاستنتاجية التى خلاصتها أن يقف المعلّم أمام الطلاب فى القاعة محاضراً، فيقدّم المعلومات عن الأديب وعصره وبيئته والخصائص الفنية للنص المختار، ثمَّ يقرأ النص رابطاً بين موضوعه وما قدَّم للطلاب من أفكار عن العصر واتجاهاته وخصائصه.

والطريقة الثانية المستخدَمة خلاصتها أن يكون النص هو مبدأ الدرس والمعلّم عارف بجميع ميزات النص الأدبی، المعنوية والفنية وأفكاره الكلية والجزئية مستخدماً أسلوب المشاركة لتحريض الطلاب على كشف ما فی النص من الخصائص والأفكار بالسؤال والجواب حتی يصلوا إلی الاستنباط الكامل لكل ما فی النص من قضايا أدبية وجمالية.

والطريقة التجزيئية التی هی الطريقة الثالثة خلاصتها أن يقرأ المدرِّس النصَ الأدبی طالباً من التلاميذ أن يتابعوه من خلال كتبهم، ثم يقوم بشرح كلمات النص بعد أن انتهی من قراءته وشرحه بيتاً بيتاً إن كان شعراً وفقرةً فقرةً إن كان نثراً، ثمَّ يختم بخلاصة عامة يضمنها أفكار النص ومعانيه، فيشرح محسّنات النص البلاغية وأوجه جماله، فيتبعثر النص أشتاتاً وأجزاء لاجامع بينها ولا رابط، و هذه الطريقة تجعل من المعلّم ملقِّناً فقط، ومن التلميذ متلقياً فحسب. (يُنظر: العصيلی، ٢٠٠٢ م: ٢٠٩ـ ٢١٠ ويُنظر أيضاً: طعيمة، ١٩٨٦ م: ٦٧٩-٦٨٠)

ولكن هناک فروق واضحة بين تدريس القصة القصيرة للناطقين بالعربية وتدريسها للناطقين بلغات أخری، لأن تدريس القصة القصيرة للعرب يهدف تنمية المقدرة الأدبية عند الطلاب، لكن تدريسها لمتعلّمی العربية الأجانب ينبغی أن يكون أداةً لإتقان اللغة والتعرف علی الثقافة العربية فی ظلاله وهذا هو ما لا يقيم أساتذتنا لها وزناً فی تدريس الأدب. (طعيمة، ١٩٨٦ م:٦٧٧ـ ٦٧٨) ونظراً إلی هذه الفروق فاقترحنا تطبيق المدخل الاتصالی علی تدريس القصة القصيرة للطلاب الإيرانيين بحيث يزوّدهم بمقدرةٍ لغويةٍ واتصاليةٍ مرضيةٍ فضلاً علی المقدرة الأدبية.

ولكی نخلق فصلاً تواصلياً أثناء تدريس القصة القصيرة فی حجرة الدرس، ينبغی تذييلها بأنشطة تعليمية ـ تعلّمية تقدَّم للدارسين فی ثلاث مراحل وهی: أنشطة قبل القراءة، أنشطة أثناء القراءة، وأنشطة بعد القراءة. سنعرض فيما يلی لكل منها عرضاً مفصلاً حتی تتوفّر إمكانية للأساتذة فی تطبيقها علی أی قصة قصيرة مرغوب فی تدريسها. نحن سنطبّق هذه المراحل الثلاث علی إحدی القصص القصيرة للكاتب العراقی «علی القاسمی» عنوانها "فطور الصباح" واخترناها نموذجاً، ذلک لأنها توافق معايير اختيار النصوص فی المذهب الاتصالی؛ الأول: أسلوب القصة، ومفرادتها، وتراكيبها وأبنيتها النحوية بسيطة. والحوارات التی تجری فی القصة نماذج حيّة مما يدور بين الأفراد فهو تجسيد واضح لمفهوم الاتصال. والثانی: القصة صورة مصغرة لما يعانی منه العالم العربی اليوم من مشاكل اجتماعية؛ إنها تتحدث عن الانحطاط والفساد الاجتماعی علی جميع المستويات فی البلدان العربية. فبطالة الجامعيين منتشرة، وهناک الغش والسرقة والكذب بمختلف أنواعها وعلی جميع المستويات: المعلم يتغيب عن المدرسة كثيراً فلا يتعلم الأطفال ما ينبغی أن يتعلموه من لغة أجنبية، والنادل فی المقهی كسول يتأخر عن جلب القهوة، فتصل باردة إلی الزبون. الكاتب يسرق

أفكار غيره، والمترجم غير أمين ينتحل ما يُترجم، والناشر يسرق الكاتب، وبائع الصحف يسرق الموزع، والقارئ يغش ولا يشترى الصحف وإنما يستأجرها بربع ثمنها من بائع الصحف. وبعض الشبان العاطلين يعتدون على الفتيات فى الشارع العام ويسلبون حقائبهن اليدوية، والشرطى يشاهد السلب، فيغمض عينيه ويواصل سيره بحجة أنه أنهى نوبته. وهكذا فالفساد الاجتماعى منتشر، لأن نظام الحكم نظام استبدادى ديكتاتورى. ونحن نرى أن هذه المفاسد أدَّت إلى الصحوة الإسلامية التى يسمع عنها الطالب يومياً فى الإعلام بسبب شيوع مثل هذه المشاكل الاجتماعية التى تنشأ عن الفساد السياسى فى العالم العربى؛ إذن، تتناول القصة موضوعاً حيّاً فى العالم العربى اليوم. ويرى علماء المذهب الاتصالى أنه من الأفضل اختيار نصوص تمثّل الحياة الواقعية للمتحدثين باللغة المراد تعلّمها؛ ذلک أنها تعرّف الدارسين على واقع حياتهم الاجتماعية وذلک بدوره يؤدى إلى أن يتولّد فى نفوسهم دافع لتعلّم اللغة وواضح أن وجود الدافع من أهم الأسباب النفسية فى نجاح عمليّة التعلّم لأن كل متعلّم لغة يريد أن يعرف ما يحدث فى المجتمع الذى يبذل ما فى جهده لتعلّم لغته (يُنظر: ضياء حسينى، ١٣٨٥ هــش: ٨۴).

وأما الأنشطة والتدريبات التى تساعد الدارسين فى الحصول على المقدرة اللغوية والاتصالية من خلال قصة قصيرة فنفصّل القول عنها فيما يلى:

*أنشطة قبل القراءة:

العالم اللغوى كاجداسک (Gajdusek) (1988) الذى دوَّن مقالة معنونة بــ Toward Wider use of Literature in ESL: Why and How) نحو استخدام أوسع للأدب فى تعليم الانجليزية كلغة ثانية: لماذا وكيف. (وهى من المبادرات الأولى فى تدريس الأدب الإنجليزى اتصالياً يرى أنه « إذا كان هدفنا الأساسى هو تعزيز البُعد التواصلى للغة، بحيث نُركز على الكفاءة اللغوية والتواصلية، لا على الطابع الأدبى الرسمى؛ فحينئذ يُمكننا ـ بكل بساطة ـ أن نمنح وقتاً مناسباً فى الفصل لتدريبات التحضير للقراءة، وللأنشطة التى تجعل الطلاب يندمجون فى العملية التعليمية ويُثمنونها، ولتحقيق أهداف تعليمية مهمة، مثل تشجيعِ الطلاب على تخمين المعنى من السياق، وعلى التمكن من فهم الكلمات المهمة، وتعزيزُ مهارة فهم المفردات لديهم» (كاجداسک، ١٩٨٨م: ٢٣۴-٢٣۵). ويدلّ كلام كاجداسک على جدوى الأنشطة قبل القراءة فى تنمية الكفاية اللغوية والاتصالية حيث إن القراءة مهارة نشيطة وثنائية؛ بعبارة أوضح، أن القارئ فى ذهنه معلومات سابقة بموضوع النص المدروس حسب لغته الأم والمجتمع الذى يعيش فيه، ومن الطرف الآخر يحمل كل نصٍ معلومات تنتقل إلى المتلقى أثناء القراءة.

وللمعلومات السابقة للقارئ أهمية بالغة فى فهم النص فهماً صحيحاً؛ فإذا كان الكاتب والقارئ كلاهما من مصدر لغوى واجتماعى واحد، سيتمّ الاتصال بينهما دون خطأ أو مشكلة. ولكن إذا لم يكونا هكذا وكانت لغتهما الأم تختلف عن الأخرى، أو المجتمع الذى يعيش فيه كل منهما يختلف عن الآخر، فلايتمّ الاتصال بنجاحٍ تام. على هذا المنطلق، عندما تكون لغة القصة غير اللغة الأم للمتلقى وإن كان لديه رصيد لغوىٍ جيّد وكاف لفهم مفرداتها قد يواجه صعوبات فى فهم قصد الكاتب واستيعاب القصة استيعاباً تاماً ذلک لأنهما لايمتلكان افتراضات وتصورات ثقافية واجتماعية مسبقة مشتركة (يُنظر: ضياء حسينى، ١٣٨٥ه. ش: ٧٩).

على ما سبق، هناک ضرورة ملحّة لکی ينشّط المعلّم معلومات الدارسين الكامنة فى أذهانهم عن موضوع القصة بأنشطة قبل قراءتها.كما "تقلل مثل هذه الأسئلة من قلق الدارسين الناتج عن تعرّضهم للمفردات الغريبة لهم أثناء القراءة وإنما يبحثون عن الأجوبة للأسئلة المطلوبة الإجابة عليها" (يُنظر: المصدر نفسه).

يمكن تقسيم الأنشطة قبل القراءة إلى ثلاثة أقسام؛ وهى:

الأول: إشارة عابرة إلى سيرة الكاتب الذاتية والأدبية.

مثال:

نبذة عن سيرة القاص الذاتية والعلمية

على القاسمى

كاتب وباحث عراقى ولد فى بلدة الحمزة الشرقى بمحافظة القادسية فى العراق سنة ١٩٤٢ م، ومقيم فى المغرب منذ سنة ١٩٧٨م.

تلقى تعليمه العالى فى جامعاتٍ فى العراق ولبنان وبريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية. له مجموعات قصصية رائعة، منها: أوان الرحيل، حياة سابقة ، دوائر الأحزان، صمت البحر، رسالة إلى حبيبتى.

الثانى: طرح أسئلة عن موضوع القصة العام أو أحداثها.

مثال:

١ــ ما البطالة؟

٢ــ ما الآفات الاجتماعية التى يرجع سببها إلى البطالة؟

٣ــ ماذا تفهم من مصطلح «الغَشّ»؟

٤ــ ما السرقة؟

مثل هذه الأسئلة تؤدى إلى أن يبدئ الطلبة آراءهم فى مناظرة مفتوحةٍ تحت إشراف الأستاذ كما يثارون للتنبؤ بما سيتناوله الموضوع فيزيد تفاعلهم مع النصّ.

الثالث: المفردات وهی لها أهمیة کبیرة فی تنمیة الرصید اللغوی للدارسین؛ لذلک سنعرض لها عرضاً مفصلاً.

إن المفردات التی ینبغی الاهتمام بها تنطوی علی الأقسام الثلاثة التالیة:

أ)مفردات یمکن بل یجب استنباط معانیها من السیاق.

ب)مفردات ربما تبدو سهلة للناطق الأصلی باللغة، وهی تحوی إشارات مهمة للبعد الثقافی والوجدانی فی القصة.

ت) مفردات لا یُجید تصنیفها إلا القراء المتمکنون (کاجداسک، ۱۹۸۸ م: ۲۳۵).

أما مفردات « أ » فمن الأحسن أن نقدّمها للدارسین فی تدریبات قصیرة أو تمرینات لتخمین المفردات المحذوفة (Cloze – type exercise)، ولا أن یقدّم المعلّم لهم معانیها مباشرةً؛ لأن أجوبة الدارسین المتباینة تؤدی إلی خلق فضاء تواصلی فی الصف وتؤدی إلی استنباط معانی المفردات الباطنیة والظاهریة. فینحصر هنا دور المعلّم فی تسهیل المفردات والإشراف والأخذ بید الدارسین حتی یتوصّلوا إلی المعانی الصحیحة (یُنظر: المصدر نفسه: ۲۳۶، وأیضاً یُنظر: لازار، ۱۳۸۰ هـ‍ـش: ۱۲۴–۱۲۵).

مثال:

اشرح المفردات التالیة من خلال السیاق.

ـ لنذهب إلی أحد المقاهی المُکتظَّة بروّادها (ج رائد) من الموظَّفین والعاطلین.

ـ أنتَ تجهل اللغة الإنجلیزیّة. لا علیکَ، لا تهتم ولا تغتم.

ـ وعرض الرسّام الصورَ فی معرض فخم.

وأما المفردات التی ربما تبدو سهلة للناطق الأصلی باللغة، وهی تحوی إشارات مهمة للبعد الثقافی والوجدانی فی القصة، فینبغی أن نضعها فی موضع النقاش. الأستاذ ـ فی هذه الحالة ـ مُطالَب بأن یلعب دور المعلومة لا مجرد المُیسِّر لها (یُنظر: کاجداسک، ۱۹۸۸م: ۲۳۶).

مثلاً المقهی؛ علی المعلّم أن یتحدث عن المقهی فی البلدان العربیة ودوره فی الثقافة العربیة؛ فیقول للدارسین:

المقهی مکان عام یجلس الناس فیه لشرب القهوة أو الشای أو النارجیلة، ویعتبر بمثابة مجلس للشباب فیتجمعون ویتبادلون الأحادیث, وحدیثاً صار الشباب یتجمعون فی المقاهی لمشاهدة المباریات الریاضیة.

کانت المقاهی فیما سبق هی الملتقی الوحید للناس للتعرف علی أحوال البلاد وتخصصت بعض المقاهی حسب موقعها بأنها مقاه أدبیة یجلس فیها الأدباء ویلتقون، کما تخصصت مقاه

أخرى بكونها مقاهى تجلس فيها فئةٌ معينةٌ من الناس من أصحاب مهنة واحدة مثل مقاهى الصيادين ومقاهى الفنانين وغيرهم من أصحاب المهن الواحدة فى منطقةٍ ما. وكان أول مقهى فى مدينة البندقية (Venice) الإيطالية. (ويكيبديا)

ثم يسأل المعلّم الطلاب أسئلة على غرار ما يلى:

هل فى بلدكم مقاه؟

من زبائن المقاهى هناك عادةً؟

وأمّا المفردات التى لا يُجيد تصنيفها إلا القراء المتمكنون، فربما هناك أيضا مفردات يصعب ـ حتى على الطلاب المتمكنين ـ تعريفُها من خلال السياق، لكنهم يستطيعون بكل ثقة أن يُصنفوها وأن يتجاوزوها للمضىّ قدماً فى قراءة النص. على المعلّم تشجيع الدارسين على استيعابها كما يفعل القراء المتمكنون (يُنظر: كاجداسک، ١٩٨٨م: ٢٣٧).

مثال: الشخبطات، عبقرية، أموال الصيانة وسواها فى قصة «فطور الصباح»

❊أنشطة أثناء القراءة:

يجب على المتعلّمين قراءة القصة بعد الانتهاء من الأنشطة قبل القراءة وإن من الأفضل أن يقرأوها فى البيت مرّتَين؛ المرة الأولى قراءة سريعة لفهم الفكرة العامّة للقصة والتمتّع بها، والثانية للإجابة عن الأسئلة.

بهذا الأسلوب يعرف المعلّم أن الدارسين عندهم معلومات عن القصة وسيوسّعونها بنقاشات تجرى فى قاعة الدرس.

وأما الأسئلة التى يُطالَب الدارسون بالإجابة عليها أثناء القراءة فهى نفس أسئلة Wh (مَن، متى، أين، لماذا):

ـ السؤال الأوّل «مَن»

تقع تحت هذا السؤال تساؤلات نحو:

من يروى القصة؟

كم عدد الشخصيات فى القصة؟

حدّد الشخصية الأصلية للقصة.

ما رأيک فى شخصية فلان؟

ما رأيک فى العمل الذى قام به فلان فى القصة؟

ـ السؤال الثانى «متى»

فى أى عصر من العصور التاريخية حدثت القصة؟

هل هناک ذکر لتاريخ القصة فيها؟

فى کم ساعة، کم يوماً، أو کم شهراً حدثت القصة؟

ـ السؤال الثالث «أین»

أین وقعت القصة؟ فی المدینة أو فی القریة؟

... (یُنظر:کاجداسک، ۱۹۸۸ م: ۲۳۸–۲۵۵ ویُنظر أیضاً: لازار، ۱۳۸۰ هـش: ۱۲۵ـ و۱۲۶ وأیضاً سیوفی / Sioufi، 2007م: ۳۰– ۳۷، وأیضاً ارکایا / Erkaya، 2005 م: ۵)

طبیعی أن الأجوبة علی التساؤلات المشار إلیها تختلف من متعلّم إلی آخر وذلک یمهّد أرضیةً مناسبةً للنقاش بین المتعلّمین.

وأما فی القسم الثانی من الأنشطة أثناء القراءة، فیمکن طرح أسئلة عن موضوع القصة، وأسلوب القاصّ فی الکتابة؛ نحو:

ـ أین ذروة القصة؟ أی ما هی أکثر الأحداث تأثیراً فی القصة؟

ـ ما الموضوع العام الذی تناولته القصة؟

ـ ما الأفکار التی أراد الکاتب نقلها إلی المتلقّی؟

ـ اختر عنواناً مناسباً لکل فقرة.

تشجّع هذه الأسئلة الدارسین للمشارکة الإیجابیة فی مناقشة ما قرأوه من أجل تنمیة قدراتهم اللغویة والتواصلیة معاً.

*أنشطة بعد القراءة

الأنشطة بعد القراءة أو الأنشطة الموسّعة یمکن تقسیمها إلی قسمین؛ الأول: الکتابة وهی من أهمّ العناصر فی تعلیم اللغات، والثانی: العمل الجماعی فی قاعة الدرس. توجّه مثل هذه الأنشطة التفاعل مع القصة إلی ماوراء النص وتتطلب من الطالب أجوبةً مبدعةً. وواضح أنها لا تتمّ إلا بعد استیعاب القصة استیعاباً تاماً فی المرحلتَین السابقتَین.

إذا کان الدارسون فی المستویات المتقدّمة فینبغی طرح أسئلة أساسها النص وإذا کانوا دارسین فی المستویات المبتدئة نطرح أسئلة أساسها الجملة. (یُنظر:کاجداسک، ۱۹۸۸ م: ۲۵۱ـ ۲۵۳ ویُنظر أیضاً: لازار، ۱۳۸۰ ه.ش: ۱۲۶ـ ۱۲۷)

أما أسئلة یمکن توجیهها إلی طلاب المستویات المتقدّمة للإجابة علیها إمّا کتدریبٍ کتابی وإما کموضوع نقاش فی قاعة الدرس شفهیاً فهی نحو:

ـ ما رأیک بالنسبة للقصة؟

ـ اختر موضوعاً من القصة واکتب عنه.

مثال:

ـ اختر موضوعاً واحداً واکتب عنه. (۱۰۰ کلمة تقریباً)

ـ تحدّث عن إحدى المشاكل الاجتماعية فی مدینتکم.

ـ ما رأیک فی الأسلوب القصصی للقاص علی القاسمی؟

أما أسئلة يمكن توجیهها إلى طلاب المستويات المبتدئة فهی نحو:

ـ هل أعجبتک القصة؟

ـ لخّص أهم المشاكل الاجتماعية التی تعانی منها البلدان العربية. حاول قدر الإمكان استعمال بعض المفردات والتعابیر الجدیدة.

ـ حاول أن تجد المفردات والتعابير الواردة فی النص التی تعطی المعانی التالية .

من یتنقّل فی البلاد للتّنزّه أو للاستطلاع والبحث والکشف ونحو ذلک:

مکان عام تعرَض فیه نماذج من المنتجات الفنّیة أو الزاراعیة أو الصناعية:

من يرسم بالقلم أشكالاً، أو صوراً، أو خطوطاً:

مکان عام تُقَدَّم فيه القهوة ونحوها من الأشربة:

شراب مغلی البُنّ:

من يقوم على خدمة القوم فی الأکل أو الشراب:

من يتدخّل فی شؤون الآخرين ويهمّه التعرّف على كل شیء سواء يخصه أو يخصّ غيره:

وكما قلنا سابقاً إن المدخل الاتصالی یهتمّ بتدریس القواعد النحوية بطريقة وظيفية ويؤكد على قواعد تطبيقية تعتمد على الأخطاء النحوية الشائعة التی كثيراً ما يُخطئ الدارسون من غير العرب فی استعمالها. من أجل هذا، نحن نستطيع ـ على سبيل المثال ـ أن نعالج أخطاء الطلبة فی التعريف والتنكير (زيادة ال وحذفها) فی كلامهم وكتاباتهم أثناء الدرس والأنشطة. حیث إن التعريف والتنكير من أخطاء یکاد یقع فیها معظم الدارسین (للتعرف على أكثر الأخطاء شيوعاً عند طلاب العربية الإيرانيين يمكن الرجوع إلى: جلائی، ۱۳۸۷ هـش، وگنجی وجلائی، ۱۳۸۷ هـش، وگنجی وجلائی، ۱۳۹۰هـش).

كما رأينا أن قراءة القصة فی ضوء المدخل الاتصالی تحولّت إلى نشاط جماعی وخرجت من كونها عملاً انفرادياً جافاً وتجاوزت القراءة إلى غيرها من المهارات أی الاستماع، والكلام والكتابة؛ بعبارة أخرى، تمَّ تدريس المهارات اللغوية الأربع معاً دون تقديم إحداها على الأخرى.

نتائج البحث

كما سبقنا القول فی المقالة أن الطريقة الاتصالية من أحدث الطرق وأكثرها فائدةً، تأكدت فاعليتها فی تعليم اللغات الأجنبية؛ وامتلاک القدرة على الاتصال بناطقی اللغة المراد تعلّمها

هو الهدف الأساس من تعليم لغة أجنبية فى المدخل الاتصالى ويطلق عليه مصطلح «الكفاءة الاتصالية» وهذا هو ما يميّزه عن غيره من مناهج تعليم اللغات إذ إنها تركز على إجادة القواعد النحوية فحسب.

ومن المبادئ التى تستند إليها الطريقة الاتصالية هو اختيار نصوص أصيلة غير مصطنعة فى تدريس اللغة، وحيث أن الأدب مادة أصيلة ذات اعتبار بالغ لم ينتج لأغراض تعليمية فيمكن توظيفه لتدريسه بهذه الطريقة.

من أجل هذا، فاقترحنا فى الدراسة الحالية تدريس القصة القصيرة فى ضوء المدخل الاتصالى لتلبية الحاجات الاتصالية لمتعلّمى العربية كلغة أجنبية بأنشطة تحوّل الصف إلى موقف تواصلى. ورأينا أن تدريس القصة بموجب المدخل الاتصالى الذى يولى اهتماماً خاصاً بتنمية القدرات اللغوية والتواصلية بأنشطة تعليمية ـ تعلّمية يؤدى إلى إثارة الدارسين للتعبير عن آرائهم وانفعالاتهم باستخدام اللغة المستهدفة فى جو تعليمى مريح، ومن ثمّ تهيئتهم للتفاعل مع النص الأدبى المقروء. بعبارة أوضح أن تذييل النص المدروس بتدريبات اتصالية تنتهى إلى التواصل المتبادل والمؤثر بين الطالب، وزملائه والمعلّم. ومن الممكن تقديم الأنشطة للدارسين فى ثلاث مراحل وهى: أنشطة قبل القراءة، أنشطة أثناء القراءة، وأنشطة بعد القراءة، تمّ القول عنها بالتفصيل فى صُلب الدراسة.

المصادر والمراجع

ألف) العربية

١- إبراهيم، بشار. (٢٠١٠). **مقدمة نظرية فى تعليمية اللغة بالنصوص**، مجلة كلية الآداب والعلوم .

٢- الإنسانية والاجتماعية. **كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر**، العدد السابع.ص ١١٥ -١٣٧.

٣- إبراهيم، هداية هداية.(٢٠٠٩). **تحليل الحاجات اللغوية فى مواقف الاتصال اللغوى لدى دارسى اللغة العربية الناطقين بغيرها**. سجل المؤتمر العالمى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: جامعة الملک سعود، معهد اللغة العربية.ص ٥٠-١٧٦.

٤- پاكيزه خو، طوبى.(١٣٨١هـ.ش). دراسة **علل ضعف رغبة طلاب المدارس الثانوية فى العربية فى مدينة شيراز**، أطروحة الماجستير. غير منشورة. جامعة أصفهان.كلية اللغات الأجنبية.

٥- جلائی، مریم. (١٣٨٧ هــش). **دراسة الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس بجامعتی أصفهان وكاشان**، أطروحة الماجستير. غير منشورة. جامعة أصفهان.كلية اللغات الأجنبية.

٦- الحيوک، شادی نزيه. (٢٠٠٧). **إعداد اختبارات مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتصالی**، رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة الدول لعربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولی للغة العربية.

٧- الخلف، محمد حسين أحمد. (٢٠٠٩) . **دراسة مقارنة بين البرنامج اللغوی والبرنامج الاتصالی فی تعليم اللغة الهدف**، رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة الدول لعربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولی للغة العربية.

٨- ريتشاردرز، جک سی، وروجرز ثئودور اس. (١٩٩٠). **مذاهب وطرائق فی تعليم اللغات**، ترجمه:محمود اسماعيل صينی، عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان، عمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب.

٩- سليم، وفاء خالد. (١٩٨٩).**الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلّمی اللغة العربية من غير الناطقين بها**، رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.

١٠- شعبان، زكريا شعبان. (٢٠١١). **اللغة الوظيفية والاتصال**، الأردن: عالم الكتب الحديثة.

١١- طعيمة، رشدی أحمد ومحمود كامل الناقة. (٢٠٠٦). **تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات**، الرباط: المنظّمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

١٢- العصيلی، عبدالعزيز بن إبراهيم. (١٤٢٣). **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى: مركز بحوث اللغة العربية وآدابها.

١٣- العصيلی، عبدالعزيز بن إبراهيم. (٢٠٠٢). **طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.

١٤- العناتی، وليد أحمد. (٢٠٠٩) . **رؤى لسانية فی تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢٣ (١).ص ٧٣-٩٤.

١٥- القاسمی، علی. (٢٠٠٥). لماذا الحزنُ فی عينيک؟ مجموعة قصصية. القاهرة:
Merit Publication
http://www.thawabitna.com/culture/Novels/Ali%20Al-asimii001.htm

١٦- ويكيبديا، الموسوعة الحرة، المقهی:
http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%82%D9%87%D9%89

١٧- گنجی، نرگس ومریم جلائی. (١٣٩٠).**الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية فی كتاباتهم بالعربية**، مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها. العدد ١٩، ٧٥-١٠٠.

ب) الفارسية

١٨- ژرمن، كلود. (١٣٨٨). **رويكرد ارتباطی در آموزش زبان**، ترجمه: روح الله رحمتيان. تهران: سمت.

١٩-ضياء حسينی، محمد. (١٣٨٥). **اصول ونظريه های آموزش ربان فارسی به غير فارسی زبانان**، تهران: سخن.

٢٠- لازار، گيليان. (١٣٨٠). **ادبيات وآموزش زبان**، ترجمه: محمد غضنفری. تهران: انتشارات سمت.

٢١- متقی زاده، عيسی؛ دانش محمدی ركعتی، محسن شيری زاده. (١٣٨٩). **تحليل و بررسی عوامل ضعف دانشجويان رشته زبان و ادبيات عربی در مهارت های زبانی از ديدگاه استادان و دانشجويان اين رشته**، فصلنامه پژوهش های زبان و ادبيات تطبيقی. د١، ش١. ص ١١٥-١٣٧.

٢٢- گنجی، نرگس ومريم جلائی. (١٣٨٧). **بررسی و تحليل تأثير «تداخل» زبان فارسی در نگارش عربی دانشجويان فارسی زبان**، مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها. العدد ١٠. ص ٧٧-١٠٠.

ج) الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية)

23-Collie, J and Slater, S. (1988). Literature and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

24-Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. ELT Journal, 56, (2), 172-179.

25- Gajdusek, L. (1988). Toward wider use of literature in ESL: Why and how. TESOL Quarterly, 22(2): 227-257.

26-Hişmanoğlu, Murat. (2005). Teaching English through Literature. Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1, No.1. .53-66

27-Erkaya, Odilea Rocha. "Benefits of Using Short Stories in the :EFL Context. " .(2005): 1-13. Available Internet Adress

http://www.asian-efl-journal.com/profession_teaching_articles.php
28-Van, Truong Thi My. (2 0 0 9).The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. E n g l i s h T .E a c h i n g F o r u m. N u m b e r 3

29- Mckay, Sandra. (1987) . Literature in ESL Classroom, in: C.J Brumfit and R.A Carter. Literature and Language Teaching, p: .191- 198

30-Sioufi, Mayssa .(2007). L'utilisation de «La Nouvelle» en classe de langue. Damascuse University Jounral. Vol.23. No (2).19-43

الملحق (قصة قصيرة)

فطور الصباح

تعالَ معى لنتناول فطور الصباح، فأنتَ ضيفى اليوم. لنذهب إلى أحد المقاهى المُكتظَّة بروّادها من الموظَّفين والعاطلين. إنَّهم يتناولون فطورهم، أو بالأحرى يحتسون قهوتهم مُتَمهِّلين طوال الصباح. فمدينتنا مدينة سياحيّة من الدرجة الأولى. سُيّاحها هم أهلها من الشباب والشيوخ. وأنا وأنتَ سنمضى الصباح كلَّه فى مقهى كذلك.

ولتمضية الوقت، دعنى أقرأ لكَ قصيدة بالفرنسيَّة لجاك بريفير عنوانها « فطور الصباح ». فعنوانها يتَّفق والمَقام الذى نحن فيه، والشاعر كان يكتب قصائده فى مقاهى باريس وحدائقها العامَّة. وإذا كنتَ لا تُجيد الفرنسيَّة، فسأقرأ لک القصيدة ذاتها بالعربية. فقد نقلها إلى العربيَّة الشاعر نزار قبانى وأعطاها عنوان « الجريدة ». فَعَلَ ذلک رأفةً بأمثالکَ ممن لم يتقنوا الفرنسيّة بسبب تغيّب المُعلِّم المُستَمرّ. وضمّها قبانى إلى ديوانه، ولكنَّه نسى أن يكتب كلمة « ترجمة » عليها. لا بدّ أنَّک سمعتها من قَبل بصوت المُغنِّية ماجدة الرومىّ.

وإذا كنتَ لا تُحبِّذ الشعر وتفضِّل الإنجليزيَّة، فلنقرأ قصَّة قصيرة للكاتب الأمريكى رون كارلسون بعنوان « قراءة الجريدة ». ماذا قلتَ؟ أنتَ تجهل اللغة الإنجليزيّة. لا عليک، لا تهتم ولا تغتم، لأنَّنى بصدد سرقة موضوع هذه القصَّة ونقله إلى العربيّة الآن بعنوان« فطور الصباح». مجرَّد تغيير فى العناوين وتُصبح كاتباً. وعلى كلٍّ، فالصحف لا تدفع حقوق المؤلِّف. أنتَ تسرق أفكار غيرکَ، والناشرون يسرقون حقوقکَ.

لم تُعجبکَ قصَّتى؟ لماذا؟ ليست لها مواصفات القصَّة؟ لا عليک، سنسمِّيها «سرد»، فهى من فنون ما بعد الحداثة، ومصطلح «سرد» يغطّى كلَّ ما هو ليس بقصَّة وتريده أن يكون قصَّة، تماماً مثل مصطلح« تشكيل » فى الرسم. فأنتَ، مثلاً، تستطيع أن تُصبح رسّاماً إذا وضعتَ شخبطات داخل إطار أنيق، وعرضتَها فى معرض فخم، وقلتَ إنَّها « تشكيل ». وإذا كان لک أصدقاء من نقّاد الفنّ، فسيخرجون بتحليلاتٍ وتأويلاتٍ لشخبطاتک لم تخطر لکَ على بال.

ماذا قلتَ؟ لا تريد أن تسمع شيئاً من الأدب الفرنسىّ ولا الإنجليزىّ؟ إذن سنقتل الوقت بقراءة الصُحُف العربيّة. لا تظنُّ أنَّنى سأشترى الصُحُف. عبقرية البطالة تخترع أساليب فذَّة. سنستعير جميع الصُحُف من البائع مقابل نصف درهم فقط، وبعد أن نطَّلع عليها، نعيدها إليه، وهو بدوره يعيدها إلى الموزِّع غداً صباحاً بوصفها «مرجوعات لم تُبَع». جميعهم يفعلون ذلک، ونحن كذلک. ألم أقُل لکَ إنَّ البطالة أُمُّ الاختراع.

أنتَ تفضِّل مشاهدة المارَّة والتعليق عليهم، ألَيسَ كذلک؟ إذن، هذا المقهى يُطل على الشارع العامِّ. ولكن، ينبغى عليَّ أن أحذِّركَ مُسبقاً. إذا رأيتَ شاباً يوقف فتاةً مارَّةً فی منتصف الطريق، ويُشهِر سكيناً فی وجهها، ويأمرها بتسليم حقيبتها اليدويَّة وحليّها المزوَّرة، فلا تتحرَّک من مكانک، لأنَّ الفتاة ستسلمه الحقيبة بيد مرتعشة وابتسامة شاحبة، ويمرّ المشهد بسلام. أمّا إذا كنتَ فُضوليّاً وتدخَّلتَ، فقد يحدث ما لا يُحمَد عُقْباه. افعلْ تماماً كما يفعل الشرطیّ وهو يمرّ على المشهد بعيون مُغمَّضة. عذره أنَّه أنهى نوبته قبل لحظات. إنّها الحكمة بعينها. أو افعلْ كما أفعل أنا: احتسی قهوتک قبل أن تبرد.

ماذا قُلتَ؟ النادل أتى بالقهوة باردة؟ لا تهتمّ بذلک، لأنَّها ستبرد على أیّ حال، فنحن سنمضی الصباح كلَّه فی هذا المقهى. ضعها أمامک فقط مُتظاهراً بالتلذُّذ باحتسائها. لا تشرب قهوتک بسرعة. فی العجلة الندامة وفی التأنِّی السلامة. وإذا لم يُعجبک هذا المقهى، سنذهب بعد الظهر إلى مقهىً آخر, فالمدينة كلُّها مقاهٍ: بين كلِّ مقهى ومقهى، مقهى.

إذن لنبدأ بقراءة عناوين أخبار الصفحة الأولى فی هذه الجريدة. هل أنتَ مستعدّ لسماع أخبار الأُمَّة هذا الصباح؟ توكَّل على الله:

ـ « بروفيس مروفيس ينجو للمرَّة الثانية خلال أُسبوعَين من هجومٍ بالقنابل.»

لا تعرف مَن هو بروفيس مروفيس؟ إنَّه جنرال استولى على السلطة بانقلابٍ عسكریٍّ، وحَكَمَ بالإعدام على رئيس الحكومة المُنتَخَب. المسكين الأخير كان قد فاز ٍبالانتخاب. لكنْ، بالرشوة والتزوير.

ـ «عشرات القتلى من اللبنانيِّين بسقوط طائرة بوينغ فی طريقها إلى بيروت.»

السبب؟ بسيط جداً: الطائرة مُستهلَكة، وأموال الصيانة أخطأتْ طريقها واستقرتْ فی جيوب بعض مسؤولی الشركة.

ـ « طائرات إسرائيليّة تغتال ستة فلسطينيين بينهم أربعة أطفال، بإطلاق صاروخ على سيّارتهم فی شارع بغزة، وتجرح عشرين من المارَّة.»

الخبر عادیّ لا يحتاج إلى تعليق. اعتدنا عليه، لا جديد فيه. نسمع مثله كلَّ صباح منذ ثلاث سنوات.

ـ « قوات الاحتلال الأمريكیّ تقتل ثلاثين عراقيّاً وتعتقل مائة وستين آخرين شمال بغداد...»

إنَّهم سادة العالَم، إنَّهم رعاة البقر. يسرحون ويمرحون كما يحلو لهم. لا مانع ولا رادع. والعالم مزرعة كونيّة صغيرة لتسمين أبقارهم. ونحن جميعاً مِلک أيديهم.

ـ « اكتشاف مقابر جماعيّة جديدة فی العراق.»

تعلّم أساليب الحُكم الصالح، يا صديقى! فقد يركبك الحظ وتصبح رئيس جمهوريتنا المَلكيّة فى المستقبل القريب. ماذا تقول؟ لا، أنا لستُ مازحاً.

ـ « تقرير دوليّ: ٣٥١ ألف طفل عربىّ مُصاب بالأيدز/السيدا.»

هذا معناه أنّنا تعلَّمنا حكمةً نردِّدها منذ ألف عام: « النظافة من الإيمان ».

هل تريد أن تسمع مزيداً من الأخبار؟ لا ؟ لنغيِّر الموضوع إذن: والآن كيف نبحث عن عمل؟! (القاسمى، ٢٠٠٥)

فصلنامهٔ لسان مبین(پژوهش ادب عربی)
(علمی -پژوهشی)
سال چهارم دورهٔ جدید، شمارهٔ دهم ، زمستان ۱۳۹۱

تدریس داستان کوتاه به عربی آموزان خارجی با رویکرد ارتباطی*

نرگس گنجی
استادیار دانشگاه اصفهان
مریم جلائی
دانشجوی دوره دکتری دانشگاه اصفهان
سید محمد رضا ابن الرسول
استادیار دانشگاه اصفهان

چکیده

رویکرد ارتباطی یکی از جدیدترین و مؤثرترین رویکردها در آموزش و یادگیری زبانهای خارجی است. این رویکرد در اوایل دهة هشتاد قرن بیستم در اروپا بنا نهاده شد و هدف آن توانمند ساختن زبان آموزان در ایجاد ارتباط با گویشوران زبانهای خارجی با تقویت همزمان توانش زبانی و ارتباطی است. با توجه به اینکه این رویکرد به انتخاب و تدریس متون معتبر و اصیل تأکید دارد، لذا گونه های مختلف ادبیات (شعر، داستان کوتاه، رمان، نمایشنامه) اهمیتی قابل ملاحظه در تحقق اهداف آموزشی رویکرد ارتباطی دارد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با روش توصیفی از دیدگاههای زبانشناسی این رویکرد در تدریس داستان کوتاه به دانشجویان خارجی زبان عربی بهره گرفته است. در ابتدا نگاهی گذرا به تاریخچه رویکرد ارتباطی دارد، سپس به بیان مهمترین معیارهای این رویکرد در گزینش متون درسی می پردازد. در نهایت نیز داستانی کوتاه را به عنوان نمونه انتخاب کرده و تمرینهایی را برای بهبود توانش زبانی و ارتباطی زبان آموزان طراحی نموده است.

کلمات کلیدی

آموزش زبانهای خارجی، زبان عربی برای گویشوران غیر عرب، رویکرد ارتباطی، داستان کوتاه.

---

* تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۰/۰۶ تاریخ پذیرش نهائی: ۱۳۹۱/۱۰/۱۰

نشانی پست الکترونیکی نویسنده: **nargesganji@yahoo.com**